

Da poesia visual concreta à poesia virtual concreta: a ciberliteratura na sala de aula

Neves, Cynthia Agra de Brito

Veröffentlichungsversion / Published Version
Zeitschriftenartikel / journal article

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

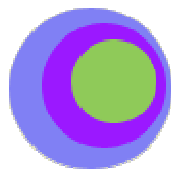
Neves, C. A. d. B. (2010). Da poesia visual concreta à poesia virtual concreta: a ciberliteratura na sala de aula. *ETD - Educação Temática Digital*, 12(1), 124-146. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-212251>

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer Free Digital Peer Publishing Licence zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den DiPP-Lizenzen finden Sie hier:
<http://www.dipp.nrw.de/lizenzen/dppl/service/dppl/>

Terms of use:

This document is made available under a Free Digital Peer Publishing Licence. For more Information see:
<http://www.dipp.nrw.de/lizenzen/dppl/service/dppl/>



Da poesia visual concreta
à poesia virtual concreta:
a ciberliteratura na sala de aula

Cynthia Agra de Brito Neves

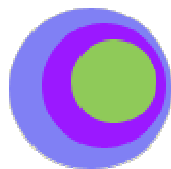
*Sem forma revolucionária não
há arte revolucionária.
(MAIAKÓVSKI)*

RESUMO

A acusação de que o jovem aluno do século XXI não se forma leitor tornou-se senso comum em sala de professores e em conversas de adultos. Despertar no aluno o prazer do texto também tem sido tarefa árdua para muitos docentes que se veem entre os muros de uma escola ainda tão tradicional como a brasileira. Sem descartar a importância da leitura dos clássicos, é imprescindível, contudo, que a escola – e, metonimicamente, o professor – atraia o aluno-leitor para a nova era da ciberliteratura. Esta promoveu uma revolução na história da leitura – do códex ao hipertexto – e ascendeu a função do leitor, o qual se tornou mais ativo, um hiperleitor, apagando assim a função de autor, outrora merecedor de *status*. Seja através da hiperficção, da hiperpoesia ou do metalibro, a ciberliteratura resgata e dá continuidade ao experimentalismo universal na escrita, no som e na imagem, inaugurado pelas vanguardas europeias e pela poesia concreta – embrião da poesia virtual. Promover a interação do aluno com a poesia animada pelo computador – eis um novo desafio para a educação.

PALAVRAS-CHAVE

Leitura poética; Poesia concreta; Ciberliteratura



From the concrete poetry to
virtual poetry: the *ciberliterature*
in the classroom

ABSTRACT

The accusation that the young student of the twenty-first century is not a reader has become common sense in the staffroom and in adult discussions. Awakening in the student the pleasure of the text has also been an arduous task for many teachers who see themselves within the walls of a school as traditional as the Brazilian one. Without rejecting the importance of reading the classics, it is essential, however, that the school - and, metonymically, the teacher - must attract the student-reader to the new era of cyberliterature. This promoted a revolution in the history of reading - from codex to hypertext - and increased the role of the reader, who became more active, a hyper-reader, thereby clearing the role of author, once worthy of status. Whether through hyperfiction, hiperpoetry or metabooks, the cyberliterature recovers and continues the universal experimentation in writing, in sound and in image, opened by the European avant-garde and concrete poetry - virtual poetry embryo. Promote student interaction with poetry animated by computer - that is a new challenge for education.

KEYWORDS

Poetry reading; Concrete poetry; Cyberliterature

INTRODUÇÃO

Uma questão bastante discutida hoje em dia entre os educadores, em especial, entre os professores aplicados ao ensino da Literatura e da Língua Portuguesa, é a dificuldade que os alunos têm com relação à leitura e à escrita em sala de aula. Ler e interpretar textos, refletir criticamente sobre estes, e ainda, escrever sobre algum assunto que lhe foi proposto, tem sido tarefa árdua para muitos educandos atualmente. Quando a proposta é a leitura do texto literário, poético, então, a dificuldade parece aumentar.

A acusação de que o jovem aluno do século XXI não se forma leitor tornou-se senso comum em sala de professores e em conversas paralelas de adultos – estes, ao contrário do que se espera, são, por vezes, avessos às leituras, tanto àquelas materializadas em livros quanto às leituras eletrônicas, virtuais. Aliás, como bem observa Lewis (2007, p. 235): “the crisis is not to be found in the child or adolescent as subject, but in the teacher, researcher, and policy-maker as the adult”.

Contudo, fala-se constantemente de uma crise de leitura, sobretudo na escola. De acordo com Filipouski (2006), a instituição de ensino conduz o aluno a uma “leitura apassivadora”, repetitiva, sempre à espera de uma meta determinada, de algo que pode ser diretamente localizado no texto-referência e simplesmente decodificado pelo aluno-leitor, ao invés de conduzi-lo a uma “leitura ativa”, questionadora, crítica, que valorize os alunos como leitores e sujeitos cognoscíveis. Prova disso são os questionários “camisas de força”, que se dizem “interpretativos”, existentes nos diversos materiais didáticos utilizados em nosso país.

O resultado disso é uma rejeição do estudante ao ato de ler, já que reconhece nessa tarefa uma atitude subserviente, pasteurizada, hipócrita, mecanicista. Fischmann (2000) também critica o conhecimento veiculado à escola, que parece esgotar-se em si mesma, sem utilidade, uma vez que prefere as respostas às perguntas. De acordo com a autora:

A escola, como nossa civilização, tem valorizado demais o verbal e o racional. A formação de professores se afirma nessa mesma atitude, fechando um ciclo vicioso, a transmissão de certo tipo de conhecimento que se pretende linear, que se multiplica e reproduz como se fosse linear, instaurando facilmente a falta de motivação para o estudo. (FISCHMANN, 2000, p. 8)

O quadro é desanimador, culturalmente enraizado; entretanto, passível de ser revertido – acredito – desde que haja um movimento conjunto por parte dos professores e da escola para resgatar o prazer da leitura, sobretudo a do texto literário, poético. Este não pode estar amarrado, única e exclusivamente, a um compromisso pedagógico, não tem esse objetivo restrito. O texto, polifônico por excelência, deve funcionar como um *talismã* para o aluno, seduzindo-o. Cabe à escola e, metonimicamente, ao professor, conduzi-lo a esse prazer, a essa descoberta, fazendo da leitura literária e poética um verdadeiro exercício *ético*, uma vez que promove a compreensão do mundo e de si mesmo; e *estético*, já que estimula a *katharsis*¹.

Barthes (2006) discute com propriedade esse prazer do texto e coloca o leitor em lugar privilegiado. Na linguagem psicanalítica do autor, o texto é um tagarela frígido, mas que deseja ser lido, quer seduzir seu leitor, quer procurá-lo onde quer que ele esteja e quer dragá-lo; constrói-se, então, um espaço de *fruição*, um jogo dialético. A escritura é a ciência das fruições da linguagem, seu *kama-sutra*. No momento em que lê o texto e se debruça na sua linguagem, repleta de rupturas e colisões, sob a sua materialidade: a língua, seu léxico, sua métrica, sua prosódia, o leitor vive o instante insustentável, chega à fruição pela coabitação das linguagens, é o momento em que goza; eis o *prazer* do texto.

Vê-se, nesse sentido, que tarefa árdua se coloca ao educador, pois, em primeiro lugar, é possível ensinar prazer? Em segundo, é possível propiciar ao aluno prazer “entre os muros da escola”², tal como ela ainda se estrutura hoje, em pleno século XXI: com lousa, giz, carteiras, materiais didáticos, aulas informativas, diretivas, expositivas? Em terceiro, que tipo de leitura despertaria interesse, ou melhor, que tipo de texto provocaria prazer nesses jovens-

¹ Designa-se *katharsis* aquele prazer dos afetos provocados pelo discurso ou pela poesia, capaz de conduzir o ouvinte e o espectador tanto à transformação de suas convicções quanto à liberação de sua psique. (JAUSS, *O prazer estético e as experiências fundamentais da poiesis, aisthesis e katharsis*, apud NUNES, 1996).

² O uso da expressão aqui é proposital: uma referência ao filme homônimo (*Entre os muros da escola*), do cineasta francês Laurent Cantet, que venceu a Palma de Ouro no Festival de Cannes, em 2008. A película mostra a dinâmica de uma sala de aula e os conflitos que o professor de Língua Francesa, François Marin, enfrenta ao longo do ano letivo escolar.

alunos? A leitura dos clássicos, como sugere Calvino (1993)? A renomada obra-prima, como pretende Snyders (1993)? Os livros arquivados em bibliotecas, como prefere o nostálgico Borges (1944), em sua “A biblioteca de Babel”?

Sem descartar nem menosprezar quaisquer destes gêneros textuais como leitura a ser realizada na escola, chamo a atenção, no entanto, para a diversidade de outras ofertas que o mundo contemporâneo nos disponibiliza, dada a revolução provocada pela informatização. A escola precisa atentar à linguagem dessas novas tecnologias, aos novos letramentos, às novas mídias, aos novos meios de transmissão de cultura proporcionados pelo advento da internet. Se não aderir ao universo que nos proporciona o computador, adverte-nos Lemke (1998), a escola tornar-se-á obsoleta. Para o autor norte-americano, entusiasta da multimídia, trata-se de um fenômeno social, global, que tem transformado os conceitos de informação, comunicação, cultura e educação; por isso não pode ser recebido de forma passiva. Então radicaliza: “*New information technologies will make it possible for students to learn what they want, when they want, how they want, without schools*”. (LEMKE, 1998, p. 11).

Manovich (2003), igualmente deslumbrado com as possibilidades da era digital, reforça as ofertas acessíveis aos navegadores da nova mídia: Internet, *web sites*, jogos interativos, multimídia, CD-ROMs e DVDs, realidade virtual, efeitos especiais em 3-D gerados pelo computador etc. são objetos criados, estocados e distribuídos pelo computador. Nesse sentido, Lemke (1993) tem razão em apontar a escola como uma instituição em atraso, se comparada à diversidade de informações e de cultura disponíveis no *cyberspace*. Até mesmo bibliotecas encontram-se na internet e com fácil acesso ao público! – provoca o autor. Mas o verbete docente ecoa: os alunos não leem... E eu retruco: depende do quê.

Diante da tela do computador, leem o tempo todo: as imagens, as cores, os sons – muitas vezes, tudo ao mesmo tempo! Abrem *links*, pesquisam, vasculham, interagem em *fóruns*, criam *blogs*, *orkuts*, jogam, brincam com a linguagem virtual, escrevem mensagens, *e-mails*, enfim, revelam-se *hiperalunos*, hábeis no manuseio da *hipermídia*, leitores assíduos do *hipertexto*. “*Hiper*” tem conotação positiva, está no sentido “de que vai além de”, é “superior a”. O termo **hipertexto** foi criado nos anos 1960 – como contextualiza Filho (2009) – pelo pesquisador norte-americano Theodor Holm Nelson, com a intenção de referir-se à superioridade do *hipertexto* com relação ao texto tradicional, uma vez que aquele propõe uma

variedade de vias de acesso; orientações sob forma de diagramas; redes; *links*; mapas conceituais, nos quais o navegador-leitor tem possibilidades de selecionar, fazer associações de ideias, conectar uma dada informação a outra, ler de modo não linear, sem obedecer necessariamente a qualquer hierarquia ou sequência. O que houve, então – e os jovens-alunos-leitores são espectadores desse processo –, foi uma mudança revolucionária na materialidade da leitura.

DO CÓDEX AO HIPERTEXTO: UMA REVOLUÇÃO NA LEITURA

Neves (2008) traça esse percurso da leitura da Antiguidade à Modernidade. Conforme contextualiza, até meados da década de 1450, a reprodução de um texto se dava pela cópia manual: eram os livros manuscritos. A nova técnica inaugurada no século XV por Gutenberg – a imprensa – modificou a cultura escrita: o custo do livro diminuiu e o tempo de reprodução do texto foi reduzido, graças ao trabalho das oficinas tipográficas.

Entretanto, o formato do livro, estruturalmente falando, não mudou tão radicalmente assim: manteve-se a forma do códex medieval, em oposição à forma do rolo³ usado na Antiguidade. Tanto o livro manuscrito quanto o impresso eram compostos, então, de folhas dobradas, o que determinava o formato do livro e a sucessão de cadernos. Estes eram costurados uns aos outros e protegidos por uma encadernação. A distribuição do texto na superfície da página, a numeração, a paginação, o índice, o sumário: tudo isso que hoje compõe o livro moderno foi herdado do manuscrito e do impresso.

Com o advento da Revolução Industrial (1750) e o surgimento do Romantismo na Europa, eis que nasce a literatura, tal qual a compreendemos hoje. Literatura como um tipo de trabalho cuja matéria é a linguagem e cuja finalidade é provocar no leitor o prazer da leitura, o prazer literário, aquele obtido, caso tivesse ouvido uma canção, assistido a uma peça de teatro, admirado um quadro ou uma escultura. Enfim, a literatura como a definiu Pound (1991, p. 32): “linguagem carregada de sentido, no mais alto grau possível”.

³ Rolo: uma longa faixa de papiro ou de pergaminho que os leitores antigos seguravam com as duas mãos para poder desenrolá-la e ler o texto ali inscrito.

Os românticos legaram uma grande aversão à retórica e à poética dos neoclássicos, para eles, “uma escravidão literária”. Aquelas regras nascidas há mais de dois mil anos foram libertadas, pois reprimiam o espírito criador e inibiam o talento do autor – cuja noção começou a se esboçar por volta do século XVII, como registrou Foucault (2006) mais adiante –, constituindo-se no Romantismo, como gênio, isto é, aquele que tem o poder de apresentar as ideias estéticas.

É justamente neste século XIX que o escritor ganha liberdade para manusear as palavras, também mais livres, já que foram desprovidas da soberania que lhes impunham os clássicos. A retórica, por sua vez, foi substituída pelo êxito da prosa de ficção, que inutilizou as receitas de eloquência e, de certa forma, abandonou o dicionário e a gramática. A linguagem romântica tornou-se mais coloquial, uma vez que seu público não era mais a nobreza e, sim, o leitor-burguês que, em grande parte, não tinha a cultura necessária à compreensão da epopeia clássica e renascentista.

O romance foi, nesse período, o gênero literário preferido do público leitor (a burguesia, por excelência), pois dava abertura à imaginação fértil das narrativas e acolhia os mais variados temas e formas. A circulação da literatura e o número de seus leitores ampliaram-se, graças à modernização da imprensa – reflexo da segunda Revolução Industrial –, que possibilitou a publicação de romances em folhetins periódicos nos jornais; e também devido ao “barateamento” do livro, produzido em série para ser vendido. Ou seja, o livro tornou-se mercadoria, passou a ser produzido em maior quantidade e visando à venda, ou melhor e de acordo com a lógica capitalista, ao lucro.

É certo que houve uma resistência a identificar composições literárias como mercadorias – reconhece Chartier (1999) –, mas o fato é que o autor, o qual já contava com privilégios de gratificações e proteções dos soberanos, ministros, elites e aristocracia, passou a contar também com a remuneração dos livreiros-editores que compravam seus manuscritos. Do mesmo modo que o autor é proprietário do que escreveu, o livreiro-editor também se torna proprietário, uma vez que o manuscrito lhe foi cedido. “É este caminho tortuoso que leva à invenção do direito do autor” (CHARTIER, 1999, p. 64), como será retomado adiante.

E, dentro desse contexto, o autor foi quem ganhou destaque. Ele se transformou em peça obrigatória, regulador da ficção; ocupou papel fundamental nessa sociedade da era industrial e burguesa, do individualismo e da propriedade privada. Foucault (2000) assinalou esse momento, explicando a importância adquirida pelo autor na modernidade. Segundo o filósofo francês, a *noção de autor* “constitui o momento crucial da individualização na história das ideias, dos conhecimentos, das literaturas, e também na história da filosofia, e das ciências”. (FOUCAULT, 2000, p. 33).

Essa propriedade de “autor” atribuída aos textos, aos discursos, aos livros por ele escritos surgiu por volta do século XVII. A partir daí, sua função na ordem do discurso literário não cessou de se reforçar, pois, conforme assinala Foucault (2006, p. 27-28):

[...] todas as narrativas, todos os poemas, todos os dramas ou comédias que se deixava circular na Idade Média no anonimato ao menos relativo, eis que, agora, se lhes pergunta (e exigem que respondam) de onde vêm, quem os escreveu; pede-se que o autor preste contas da unidade de texto posta sob seu nome; pede-se-lhe que revele, ou ao menos sustente, o sentido oculto que os atravessa; pede-se-lhe que os articule com sua vida pessoal e suas experiências vividas, com a história real que os viu nascer. O autor é aquele que dá à inquietante linguagem da ficção suas unidades, seus nós de coerência, sua inserção no real. [...] esse autor real, esse homem que irrompe em meio a todas as palavras usadas, trazendo nelas seu gênio ou sua desordem.

Esta *noção de autor* surgiu na Idade Moderna, justamente na medida em que este poderia ser punido por ter produzido um discurso transgressor. Era necessário, portanto, encontrar os autores dos discursos transgressores. Foi o que Foucault chamou de “apropriação penal dos discursos”. O discurso era considerado um ato que estava colocado entre o sagrado e o profano, entre o lícito e o ilícito, entre o religioso e o blasfemo. Manteve-se historicamente carregado de riscos, antes de se tornar um bem extraído de um circuito de propriedades.

Somente no final do século XVIII e no início do século XIX, ou seja, no Romantismo, instaurou-se um regime de propriedade para os textos – contextualiza Foucault (2000) –, justamente pelo fato de que os livros passaram a ser editorados; e era preciso, então, criar regras estritas sobre os “direitos do autor”, sobre as relações autores-editores, sobre os direitos de reprodução etc. Mais especificamente, foi nos anos de 1830 que se fixou a figura do editor, contribui Chartier (1999). Tratava-se de uma profissão intelectual e comercial cuja

função era a de buscar textos, encontrar autores, ligá-los ao editor e controlar todo o processo, desde a impressão da obra até a sua distribuição. Por isso havia o “livreiro-editor” ou “gráfico-editor”, definido como tal porque o editor poderia ter tanto uma gráfica como uma livraria, comercializando, assim, os livros que editava.

Foi nesse momento que o ato de escrever, como possibilidade de transgressão, passou a adquirir cada vez mais um aspecto próprio da literatura. Como se o autor tivesse passado a compensar o *status* que recebia, a partir do momento em que fora inserido no sistema de propriedade que caracteriza a sociedade. Seu discurso transgressor, o perigo de sua escrita, tornou-se sistemático, ao mesmo tempo que lhe garantia os benefícios da propriedade.

Para Foucault (2000), autor não é simplesmente um nome próprio, nem um elemento qualquer em um discurso; ele funciona para caracterizar um certo modo de ser do discurso, assegura-lhe função classificatória, uma vez que permite agrupar textos, delimitá-los, excluir alguns, opô-los a outros; relaciona os textos entre si. A relação do autor com sua obra é, pois, uma relação sólida e fundamental, sobretudo na maneira em que o texto aponta para essa figura que lhe é, aparentemente, exterior e anterior. O princípio do autor atribui *identidade*, que tem a forma da *individualidade* e do *eu* ao seu discurso.

Quando se diz que tal discurso foi escrito por determinado autor, imediatamente afasta-se esse discurso do cotidiano e atribui-se a ele uma dada cultura, um certo *status*. Desse modo, pode-se dizer que o autor caracteriza seu discurso, manifesta nele seu modo singular de ser autor, exerce a *função autor* que regulamenta a circulação e o funcionamento de certos discursos no interior de uma sociedade. Faz parte de sua obra tudo aquilo que ele escreve ou não escreve, aquilo que desenha, que rascunha, que esboça como obra e o que deixa e pode cair como conversas cotidianas — enfim, “todo este jogo de diferenças é prescrito pela função do autor, tal como a recebe de sua época ou tal como ele, por sua vez, a modifica” (FOUCAULT, 2006, p. 29).

Contudo, esta *função autor* não é exercida de uma maneira constante e universal em todos os discursos. Muitos textos que hoje são chamados de “literários”, como por exemplo, narrativas, contos, epopeias, tragédias, comédias eram aceitos, circulavam, eram valorizados, sem que fosse colocada a questão de seu autor. O anonimato não representava

uma dificuldade ou promovia uma rejeição, pois a antiguidade dos textos, verdadeira ou suposta, era garantia suficiente.

O mesmo não ocorria com os discursos científicos, os quais só eram aceitos e mantinham valor de verdade, na Idade Média, se marcados pelo nome de seu autor. Nos séculos XVII e XVIII, entretanto, começou-se a aceitar os discursos científicos anônimos, que tinham uma verdade já estabelecida ou sempre demonstrável novamente. É quando a função autor se apaga em nome da invenção científica.

Já com relação aos discursos literários, o anonimato tornou-se inadmissível: qualquer texto de poesia ou de ficção só seria aceito quando provido da função do autor: de onde o texto veio, quem o escreveu, em que data, sob que circunstâncias e a partir de qual projeto. O *status* que lhe é dado, seu reconhecimento ou valor literário atribuído dependem das respostas a essas questões. E, se o texto chega em anonimato até nós, adverte Foucault (2000), imediatamente o autor é procurado. Até hoje a *função autor* atua fortemente nas obras literárias.

A grande ruptura ocorreu, de fato, contextualiza Chartier (1999), com a leitura do texto eletrônico sobre a tela do computador. Este novo objeto é manuseado mais direta e imediatamente pelo leitor, que, por sua vez, ao sentir-se mais distante do texto escrito, sente-se também mais livre para intervir, comentar, assinalar algo, não lhe restando o lugar periférico da margem do livro, como no caso da cópia manuscrita ou do texto tipográfico, mas sim o centro, o “coração” do texto. A *função autor* apaga-se e a *função leitor* ascende, tornando-se este uma espécie de *coautor* do texto eletrônico, uma vez que é ele quem organiza e seleciona o que vai ler, clicando na sequência que bem entender. Torna-se mais ativo, como dito anteriormente, um *hiperleitor*. E o autor, outrora portador de *status*, por sua vez – e ironicamente – morreu, conforme polemizou Roland Barthes em seu ensaio de 1968, “A morte do autor”.

Trata-se de uma revolução incomensurável, talvez mais avassaladora que o advento da imprensa, no século XV, e que a Revolução Industrial do século XVIII. A leitura hoje é mediada pelo texto inscrito na tela de um computador, e isso cria uma organização, uma distribuição e uma estruturação totalmente novas. Não apenas os papéis ocupados pelo

autor e pelo leitor mudam, como também os critérios que envolvem edição, direitos autorais, constituição e queda de cânones literários, o lugar da crítica, da censura, da circulação; enfim, um verdadeiro fenômeno, assim descrito por Chartier (1999, p. 13):

O fluxo sequencial do texto na tela, a continuidade que lhe é dada, o fato de que suas fronteiras não são mais tão radicalmente visíveis, como no livro [...]. O texto que ele carrega, a possibilidade para o leitor embaralhar, de entrecruzar, de reunir textos que são inscritos na mesma memória eletrônica: todos esses traços indicam que a revolução do livro eletrônico é uma revolução nas estruturas do suporte material do escrito assim como nas maneiras de ler.

No entanto, esse processo é estranho à escola, que, por motivos diversos, manteve a lousa, o giz, o caderno, os materiais didáticos etc. O fato é que os textos eletrônicos, seja pela sua complexidade, pela sua imprevisibilidade, pelos caminhos encobertos que tomam, emanciparam as práticas de leitura frente às ordens e normas. É preciso ficar atento e “pesar as oportunidades e riscos da revolução eletrônica”, adverte Chartier (1999, p. 19).

Lemke (2005) não deixa de ter razão em se entusiasmar com a nova mídia, com os novos letramentos e, sobretudo, com a realidade virtual. O autor enfatiza que essa tecnologia da informatização modificou valores significativos da humanidade; portanto, merece transformar também os paradigmas do ensino e da educação, cujos currículos se mostram ainda resistentes; as escolas, autoritárias, incompetentes e em condições físicas inadequadas para adesão à nova era digital (LEMKE, 1998). Futurista radical, o autor celebra a inteligência artificial e a realidade virtual, como também defende a criação de um “*intelligent tutoring systems*”, que consiste em um sofisticado sistema de instrução “*that show users what can be done with an application, what knowledge is available and how it can be accessed, manipulated, and transformed, where to get further information on specific topics etc.*” (LEMKE, 1993, p. 7).

Acredito poder ser este o papel do professor-educador, uma espécie também de *tutor* que, dentro da escola – ou mesmo para além dos muros dela – direcione, oriente seus alunos a uma navegação ética pelo *cyberspace*, permitindo-lhes ter acesso – e por que não? – à arte, à cultura, à literatura. É essa “Pluralidade Cultural” que propõem os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) do MEC – lembra-nos Fischmann (2000) –, ao cobrar do

professor um trabalho transversal que valorize a diversidade artística. A autora realça a importância de o professor trabalhar com a *hipermídia*, pois “trata-se de um modo de abordar o conhecimento, de lidar com a riqueza das produções culturais humanas, não se aprisionando nos limites do impresso em tinta e papel. Uma vez vivenciada essa formação, o professor terá condições de buscar e oferecer recursos variados a seus alunos” (FISCHMANN, 2000, p. 6).

Ratifico as palavras da professora Roseli Fischmann. Para o professor sobreviver a essa nova era, é necessário que ele se atualize às novas tecnologias e saiba usá-las a seu favor no processo educacional. Refiro-me, mais especificamente, aos professores aplicados ao ensino de Literatura e Língua Portuguesa, os quais têm como objetivo comum despertar o prazer da leitura e estimular a escrita de seus alunos – eis o desafio! Sugiro, então, que o façam usando o meio digital para fins literários e artísticos. E que usem – e abusem! – dessa “máquina semiótica” que é o computador, que estimulem e direcionem a leitura do *hipertexto*, que promovam a escrita interacional da *hiperficção*, que seus alunos se deleitem com o *metalibro* ou com a criação da poesia experimental animada em computador; enfim, que os docentes saibam aproveitar essa rica linguagem da *cyberliteratura* como ferramenta de ensino e aprendizagem.

A CYBERLITERATURA COMO ARTE DE VANGUARDA – DA POESIA CONCRETA À POESIA VIRTUAL

A proposta educacional acima é desafiadora e igualmente sedutora aos jovens-alunos da geração *Matrix*, *Harry Potter* e *Senhor dos anéis* – só para lembrar alguns filmes também citados por Lemke (2005) – e os professores podem (e devem!) despertar o interesse dos seus alunos pela leitura e escrita através da *ciberliteratura*, desde que levando em conta, é claro, a condição econômica e social de seu corpo discente, o que, muitas vezes, principalmente no Brasil, é um fator determinante para o acesso ou não aos meios informatizados. Tal estratégia pode obter maior sucesso em instituições de ensino privado, onde os alunos têm, via de regra, um poder aquisitivo maior; portanto, o computador lhes é mais acessível do que na escola pública, que abriga alunos com menor poder aquisitivo, o que dificulta o acesso destes ao computador – nem sempre disponível na escola ou na residência.

Antes de mais nada, faz-se necessário esclarecer alguns conceitos fundamentais para compreensão do que defendo aqui. De acordo com os membros do Centro de Estudos sobre Texto Informático e Ciberliteratura (CETIC)⁴, *Ciberliteratura* distingue-se daquilo que entendemos como *Literatura digital(izada)*. Esta consiste em uma *hipertextualização* de estratégias textuais preexistentes, em que se verifica simplesmente uma transição, em termos meramente técnicos, do papel para o pixel, o que ocorre, por exemplo, com os livros eletrônicos: produtos da migração de obras já existentes no suporte bibliográfico, para serem lidos no suporte digital. É o que Portela (2003) chama de *hiperedição*, muito praticada durante a década de 1990, com a finalidade de transportar obras do patrimônio literário passado para a textualidade digital da linguagem de natureza virtual. Um convite aos alunos que se interessarem por ler os clássicos. Segundo o autor português, essa transposição dos impressos para o *hipertexto* valoriza a dimensão gráfica e a leitura não linear do texto, extrapolando os limites do livro e da biblioteca.

Já a *Ciberliteratura*, também denominada literatura algorítmica, generativa ou virtual, utiliza-se das potencialidades do computador como máquina criativa, manipuladora de signos verbais, para desenvolver estruturas textuais, em estado virtual, atualizando-se até ao infinito, através de procedimentos combinatórios, aleatórios, multimidiáticos ou interativos. De acordo com Barbosa (2001), na *Ciberliteratura*, o computador em seu todo (*hardware* e *software*) equipara-se a uma “máquina semiótica” que cria informação nova, ou seja, a informação de entrada (*input*) é diferente da informação de saída (*output*), o que significa uma alteração significativa no que concerne à criação, à noção de texto, ao suporte e à circulação de mensagem; enfim, modifica-se todo o circuito da comunicação da literatura, promove-se um modo de experimentação e jogo que recria profundamente os conceitos de texto e interpretação.

Portela (2003) denomina esse processo de utilização de recursos do ambiente digital (plataformas, aplicações, formatos de ficheiro e outras variáveis computacionais) para a produção literária de *hiperescrita*, que pode se realizar na forma de *hiperficção*,

⁴ Consultar em <<http://cetic.ufp.pt>> ou em:
<http://po-ex.net/ciberliteratura/index.php?option=com_content&task=view&id=13&itemid=30>. Acesso em jul. 2009.

hiperpoesia e *metalibro*. No que se refere à primeira, destaca-se o grupo fundado em 1960, OULIPO (*Ouvroir de Littérature Potentiel*), integrado por autores como Raymond Queneau, Jacques Roubaud, Georges Pérec, Italo Calvino e Harry Mathews, que aplicaram às narrativas princípios combinatórios inspirados em cálculo de probabilidades e em formalizações computacionais. Desse modo, construíam histórias ramificadas com enredos e percursos de leitura alternativos e concorrentes. Foi o que fez Raymond Queneau, com seu *Exercices de style*, no qual, utilizando-se desses recursos, narrou o mesmo episódio de 99 maneiras diferentes.

Os primeiros programas de *hipertexto* destinados à produção de ficção também foram criados, como a *Storyspace*, usado para a confecção do primeiro romance de *hiperficção*: *Afternoon*, de Michael Joyce. Esta obra *hipertextual* foi concebida inicialmente pela *Macintosh* e mais tarde foi editada para uma versão *Windows*. O autor publicou posteriormente sua segunda narrativa hipertextual: *Twilight, a symphony*. O novo gênero narrativo de natureza eletrônica, o qual conta com recursos de multimídia que combinam elementos textuais, sonoros e icônicos, incluindo animações em diversos formatos, ganhou adeptos no mundo inteiro.

Não é preciso ser um autor de renome – aliás, vimos que esse *status* romântico não cabe mais à nova era digital –, basta ser um fã da ficção e se aventurar pela navegação *ciberespacial* para criar sua própria narrativa, como fizeram, interativamente, durante quatro anos, as adolescentes Tiana, de 14 anos e Jandalf, de 17 anos, leitoras-autoras das narrativas de ficção fantásticas, conforme nos descreve Thomas (2007), no capítulo “Blurring and breaking through the boundaries of narrative, literacy, and identity in adolescent fan fiction”, da coletânea *A New literacies sampler*. Um exercício de escrita que poderia ser incentivado pelos professores, sem qualquer pré-julgamento quanto à qualidade dessa obra da *pop culture*, tão consumida pelos jovens do século XXI.

Já o *metalibro* surpreende pela ousadia da inovação. William Gibson, autor do romance *Neuromancer* e do poema narrativo *Agrippa*, juntamente com o desenhista Dennis Ashbaugh, criaram uma experiência de escrita biodegradável, ou seja, o ficheiro de texto da versão eletrônica de suas obras está programado para se apagar depois de ter sido lido por inteiro uma única vez, pois as páginas são tratadas quimicamente para que palavras e imagens

se diluam à medida que são expostas à luz. O pintor inglês Tom Phillips produziu, inicialmente em 1966 e depois por mais três décadas, um conjunto de obras que designou *A humument*, no qual dialoga metalinguisticamente com o romance de W. H. Mallock, *A human document*, de 1892. O artista também cita e parodia pintores da arte moderna do século XX, como Picasso e Cézanne, e poetas vanguardistas, como Guillaume Apollinaire. Na conclusão de Portela (2003):

A reciclagem, a citação, a paródia e a fragmentação explodem o livro dentro do livro, na voracidade centrífuga de representar mundo e sujeito no movimento recíproco da alma e das formas. Poesia, pintura e desenho, foram combinados segundo uma lógica inter e hipermedia [...] A transposição das páginas para o meio digital apreende essa essência metatextual do livro como modelo do mundo e de si mesmo. (PORTELA, 2003, p. 14)

Nesse sentido, não é difícil perceber que a *Ciberliteratura* resgata, ou simplesmente dá continuidade, ao experimentalismo universal e intemporal da escrita, da imagem e do som, inaugurado pelas vanguardas europeias do século XX. Vê-se, pois, que o espírito de vanguarda (re)vive na ciberliteratura! Em especial, na “hiperpoesia”, como prefere designar Portela (2003), ou “poesia animada por computador”, em Reis (2006), também apelidada, na tradição europeia via Balpe e Vuillemin, de “poesia digital, ciberpoesia” ou “poesia eletrônica”; já em Barbosa (2001), é denominada “poesia experimental, algorítmica” ou “ciberarte”. Trata-se de uma nova poesia que se insere no domínio das poesias experimentais, portanto, numa posição de continuidade e não de ruptura em relação às formas poéticas inauguradas pela *poesia concreta*.

Uma *hiperpoesia* criada com o auxílio da ferramenta semiótica do computador, que lhe enceta imagem e som. Na tela, as palavras são articuladas sob a superfície luminosa, propondo uma leitura mais visual e performática que sequencial. Os poetas experimentais servem-se do computador para criar textos virtualmente variáveis, móveis, tridimensionais ou mesmo interativos, integrando movimento, topografia e tempo como componentes estruturais da poesia. Segundo Reis (2006):

Da inscrição impressa que predominantemente guia o olhar linha após linha, passe-se então para o ecrã no qual o olhar tem tendência a dispersar-se, observando toda a superfície em simultâneo, com **o leitor** a transformar-se num espectador de um texto iluminado por dentro, que parece flutuar numa certa irrealidade. Pode, por isso, afirmar-se que neste suporte, o texto espectaculariza-se e demarca-se da inscrição rígida e fixa. (REIS, 2006, p. 43, grifo meu).

O leitor assim descrito por Reis (2006) torna-se espectador dos *poemas dinâmicos*, também chamados de *cinemáticos* – textos animados através de transposições gráficas, letras em mutação, procedimentos de substituição, apagamento ou combinação de elementos linguísticos e não linguísticos. Neste caso, o leitor não interfere na estrutura textual, apenas contempla o poema, lendo-o e fazendo sua interpretação enquanto o texto poético ganha vida, ou seja, é “teatralizado” na tela do computador. (Cf. Anexo 1).

A interlocução dessa *poesia virtual* com a *poesia concreta* – invenção dos brasileiros que formavam, na década de 50, o grupo *Noigandres*: Décio Pignatari, Haroldo de Campos e Augusto de Campos – dá-se justamente pelo trabalho com as palavras na sua tripla dimensão: **verbivocovisual**. Isto é, os poetas concretistas exploravam as potencialidades semânticas (verbi=significação), fônicas (voco=som) e gráficas (visual=distribuição formal) das palavras no espaço branco do papel, como fazem hoje os poetas experimentais nos seus *ciberpoemas*.

O Concretismo foi um movimento de experimentação, descoberta, renovação e criação literária vanguardistas, por isso foi reconhecido mundialmente e se expandiu pela década de 1960, ganhando novos adeptos, como Ferreira Gullar e Mário Faustino. Desdobrou-se mais tarde em *poesia-práxis*, com Mário Chamie e Cassiano Ricardo, e *poema-processo*, encabeçado por Wladimir Dias-Pino.

A *poesia concreta* fugia do tradicional ao explorar novos recursos sintáticos, como a sintaxe-espacial; ao apelar para a comunicação não verbal, para a leitura não linear, pois os concretistas pensavam no texto como um enigma a ser decifrado ludicamente pelo leitor. Enfim, a *poesia concreta* integrava experiências semióticas à criação artística, como elementos das artes plásticas, da música, do cinema e de outras áreas, além da estreita conexão com a linguagem dos meios de comunicação de massa (televisão, jornal, revista em

quadrinhos, publicidade e propaganda), como a famosa poesia de Décio Pignatari, “Beba coca-cola”, de 1957. (Cf. Anexo 2).

É nesse sentido que a *poesia concreta* – despersonalizada por excelência, sem marcas de subjetividade ou presença do autor – uma *poesia-objeto* –, pode ser considerada um “embrião” da *poesia eletrônica*. O próprio Augusto de Campos foi um dos primeiros a usar a matemática das probabilidades na teorização da arte concreta e adotou, nos últimos anos, o meio digital, ao aplicar marcadores do HTML e programas de animação às suas obras poéticas anteriores. Através de movimentos dados aos caracteres, da alteração de cores, texturas e fundos, Campos acrescentou outro nível material aos seus textos, agora com luz e som.

A originalidade da *poesia animada por computador* torna-se genuína, quando a criação poética passa a ser feita mediada pela interação com o leitor, então coautor do texto. Neste caso, há a necessidade de intervenção efetiva do leitor para que o texto poético se revele. E, ao participar ativamente do processo criativo, o leitor torna-se, no neologismo de Pedro Barbosa, um “escrit leitor”, porque pratica a leitura pela escrita e a escrita pela leitura, numa nova simbiose interativa. De acordo com Reis (2006, p. 52), os textos assim produzidos merecem ressignificação, já que ampliam o conceito habitual de texto, pois são fruto do cruzamento de um conjunto de matrizes: “semiótica (o escrito), histórica (o contexto sócio-político-cultural), mas também tecnológica (as condições de produção)”. (Cf. no Anexo 3 os três momentos de “Entropophagy”, de André Vallias, em que a animação, acionada pelo leitor-espectador, constrói poeticamente imagens panorâmicas do Rio de Janeiro).

Contudo, enquanto Reis (2006) valoriza a contribuição humana na criação poética, Barbosa (2001), com ironia, minimiza “o poeta puramente humano” em prol da inteligência artificial da *Ciberarte*. Em seu artigo “Ciberliteratura, inteligência artificial e criação de sentido”, Barbosa (2001) se deslumbra com a práxis matemática de um sintetizador textual que joga com a linguagem – afinal, a linguagem nada mais é que um jogo – para gerar automaticamente um texto que comprova “a óbvia superioridade da máquina” em relação ao simples-mortal-humano-poeta. De fato, as possibilidades combinatórias algorítmicas que a máquina semiótica é capaz de gerar, numa velocidade vertiginosa, com apenas uma base lexical, é de provocar inveja. Um exemplo desse “universo imaginário” encontra-se no Anexo

4, em que aproximadamente 3.600 asserções, sem falha, foram possíveis, em fração de segundos, na construção do poema, de cunho filosófico, “Acaso Deus é tudo em presença do Nada?”

Seja através de sintetizadores textuais ou pela interação do leitor, é inegável que a criação da *poesia animada por computador* conduz a linguagem artística para dimensões inimagináveis ao mundo do códex. Na utopia de Manovich (2003, p. 29), quem sabe um dia, os historiadores da cultura considerarão esses artistas do mundo cibernético na mesma escala de importância que Marx, Freud e Saussure. Para nós, educadores, acredito que o desafio seja aproximar dos educandos-leitores essa pluralidade cultural oferecida pela *ciberliteratura*.

REFERÊNCIAS

- BARBOSA, P. Ciberliteratura, Inteligência Artificial e criação de sentido. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL FRONTEIRAS DA CIÊNCIA, Porto, 2001. Disponível em: <http://www.pedrobarbosa.net/artigos_online-pdf/artigo-icnc.pdf>. Acesso em: jul. 2009.
- BARTHES, R. **O prazer do texto**. Trad. J. Guinsburg. São Paulo, SP: Perspectiva, 2006.
- BORGES, J. L. **Ficções (1944)**. Trad. Davi Arrigucci Jr. São Paulo, SP: Companhia das Letras, 2007.
- CALVINO, Í. **Por que ler os clássicos**. Trad. Nilson Moulin. São Paulo, SP: Companhia das Letras, 1993.
- CHARTIER, R. **A aventura do livro: do leitor ao navegador**. Trad. Reginaldo de Moraes. São Paulo, SP: UNESP; Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 1999.
- FILHO, P. N. **Processos de significação: hipermídia, ciberespaço e publicações digitais**. Disponível em: <<http://www.ipv.pt/forumedia/6/8.pdf>>. Acesso em: jul. 2009.
- FILIPOUSKI, A. M. R. Para formar leitores e combater a crise de leitura na escola: acesso à poesia como direito humano. **Ciências & Letras: Revista da Faculdade Porto-Alegrense de Educação, Ciências e Letras**. Porto Alegre, n. 39, p. 332-338, jan./jun. 2006.

- FISCHMANN, R. Da linguagem oral à linguagem da hipermídia: reflexões sobre cultura e formação do educador. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v.14, n. 2, abr./jun. 2000. Disponível em: <http://scielo.br/scielo.php?pid=s0102-88392000000200003&script=sci_arttext>. Acesso em: jul. 2009.
- FOUCAULT, M. **O que é um autor?** Trad. António Fernando Cascais e Eduardo Cordeiro. 4. ed. Lisboa: Vegas, 2000.
- _____. **A ordem do discurso**. Trad. Laura Fraga de Almeida Sampaio. 14. ed. São Paulo, SP: Loyola, 2006.
- LEMKE, J. L. Education, cyberspace, and change. **Electronic Journal on Virtual Culture**, v. 1, n. 1, 1993. Disponível em: <<http://hegel.lib.ncsu.edu./stacks/serials/aejvc-v1n01-lemke-education>>. Acesso em: maio 2009.
- _____. Metamedia literacy: Transforming meanings and media. In: REINKING, D. et al (Ed.). **Handbook of Literacy and Technology**. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 1998. p. 283-302.
- _____. Towards critical multimedia literacy: technology, research, and politics. In: MCKENNA, M. et al (Ed.). **Handbook of Literacy and Technology**. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 2005. Disponível em: <<http://www-personal.umich.edu/~jaylemke/webs/nrc2003.html>>. Acesso em: maio 2009.
- LEWIS, C. New Literacies. In: BIGUM, C. et al. (Ed.). **A New Literacies Sampler**, New York, v. 29, 2007. Disponível em: <<http://www.soe.jcu.edu.au/sampler/text.pdf>>. Acesso em: jun. 2009.
- MAIAKÓVSKI, Vladimir. **Maiakóvski - Poemas**. Trad. por Boris Schnaiderman, Augusto de Campos e Haroldo de Campos. 7. Ed. São Paulo, SP: Editora Perspectiva, 2008. Disponível em: <http://www.culturapara.art.br/opoema/maiakovski/maiakovski_poema.htm> Acesso em: dez. de 2010.
- MANOVICH, L. New Media from Borges to HTML. In: WARDROP-FRUIIN, N; MONTFORT, N. (Ed.). **The new media reader**. Cambridge: MIT Press, 2003. Disponível em: <http://www.nothing.org/netart_101/readings/manovich.html>. Acesso em: jun. 2009.
- NEVES, C. A. B. **Poesia na sala de aula: um exercício ético e estético**. 2008. 190p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2008.
- NUNES, B. Ética e leitura. **Leitura: Teoria e Prática**, Porto Alegre, ano 15, n. 27, jun. 1996.

PORTELA, M. Hipertexto como metalivro. **Ciberliteratura: Ciberescópio**. Coimbra, 2003. Disponível em: <http://www.ciberscopio.net/artigos/tema2/clit_05.pdf>. Acesso em: jul. de 2009.

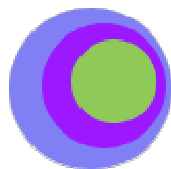
POUND, E. **A arte da poesia**: ensaios escolhidos [por] Ezra Pound. Trad. Heloysa de Lima Dantas e José Paulo Paes. 3. ed. São Paulo, SP: Cultrix, 1991.

QUENEAU, R. **Exercícios de Estilo**. Trad. Luiz Rezende. Rio de Janeiro, RJ: Imago, 1995.

REIS, P. Media digitais: novos terrenos para a expansão da textualidade. **Cibertextualidades**, n. 1, 2006, p. 43-52. Disponível em: <<http://cetic.ufp.pt/cibertextualidades/artigos01/reis.pdf>> Acesso em: jul. de 2009.

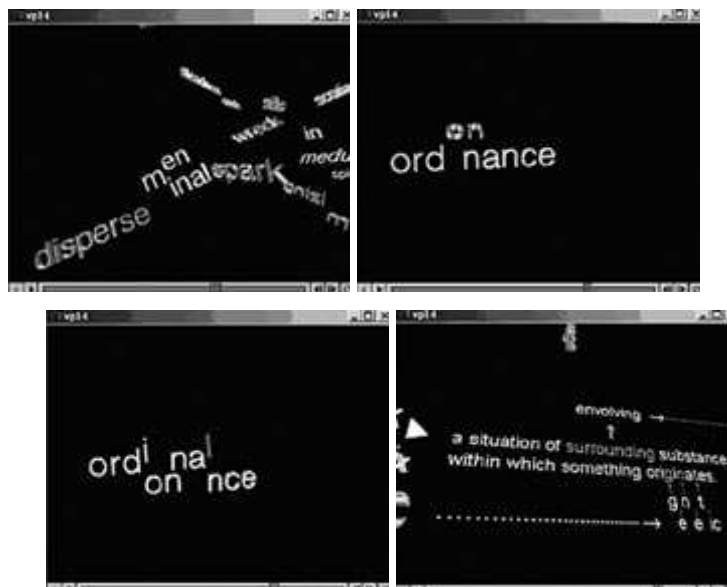
SNYDERS, G. **Alunos felizes**: reflexão sobre a alegria na escola a partir de textos literários. Trad. Cátia Ainda Pereira da Silva. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1993.

THOMAS, A. Blurring and breaking through the boudaries of narrative, literacy, and identity in adolescent fan fiction. In: BIGUM, C. (Ed.). **A New Literacies Sampler**, New York, v. 29, 2007. Disponível em: <<http://www.soe.jcu.edu.au/sampler/text.pdf>>. Acesso em: jul. 2009.



ANEXOS

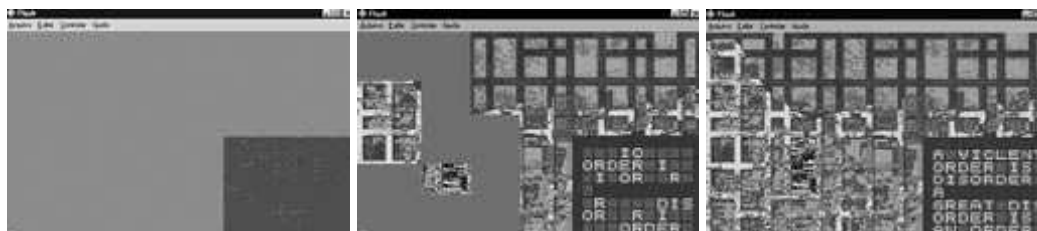
1. QUATRO MOMENTOS DA POESIA DE LADISLAO PABLO GYÖRI:



2. POEMA “BEBE COCA-COLA”, DE DÉCIO PIGNATARI (1957):

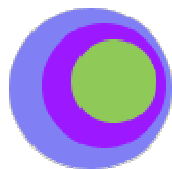


3. TRÊS MOMENTOS DE “ENTROPOPHAGY”, DE ANDRÉ VALLIAS:



4. POEMA SIMULADO PELO COMPUTADOR:

Acaso Deus é tudo em
presença do Nada?
Acaso Deus é nada na
ausência de tudo?
Acaso Deus é tudo na
ausência do Nada?
Acaso Deus é nada em
presença do Tudo?
Acaso tudo é Deus em
presença do Nada?
Acaso Deus é Deus na
ausência de tudo?
Acaso tudo é nada na
ausência de Deus?
Acaso Deus é nada na
ausência de tudo?
Acaso tudo é nada na
ausência de Deus?
Acaso Deus é nada na
ausência de Deus?



**Cynthia Agra de Brito
Neves**

Doutoranda em Linguística Aplicada
IEL/UNICAMP

Recebido em: 18/10/2010
Publicado em: 30/12/2010